

Liegle, Ludwig

**Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der  
Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer  
Familienerziehungswissenschaft**

*Neue Sammlung 45 (2005) 3, S. 401-423*



Quellenangabe/ Reference:

Liegle, Ludwig: Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft - In: Neue Sammlung 45 (2005) 3, S. 401-423 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-23610 - DOI: 10.25656/01:2361

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-23610>

<https://doi.org/10.25656/01:2361>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift  
für Erziehung  
und Gesellschaft*

Herausgegeben von  
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,  
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,  
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

## Hartmut von Hentig

zum 80. Geburtstag

23. September 2005

# 3

45. Jahrgang, Heft 3  
Juli/August/September 2005

Klett-Cotta  
Friedrich

## In diesem Heft

macht *Gerold Becker* sich auf die Suche nach den Anfängen des Kurfürstendamms und verfolgt seine Entwicklung in den „Gründerjahren“ bis zu Beginn des 1. Weltkriegs, mit dem Ziel einer „privaten Entmythologisierung“. Er erinnert sich an seine ersten Begegnungen mit Berlin und seiner „Prachtstraße“ und besucht die in der Vergangenheit und gegenwärtig bekanntesten Lokalitäten. Im Zuge dieser *recherches* stellt er fest, dass „mit dem Kurfürstendamm in kaum mehr als zwei Jahrzehnten der ‚einzige Berliner Boulevard‘ entstanden“ sei.

*So Sehnsucht nach dem Kurfürstendamm*

S. 315

führt *Anne Frommann* am Beispiel zweier besonderer Exemplare „die stille und eindringliche Lehre“ vor Augen, die der besonderen Präsentations- und Vermittlungsform der Lehrtafel eignet. Ein Fastentuch aus dem 15. und eine Tafel aus dem 17. Jahrhundert beschreibt sie detailliert und fragt nach historischen Entstehungsbedingungen und dem Anliegen der Personen, die die Lehrtafeln in Auftrag gegeben und angefertigt haben. Sie findet die „Absicht, Sichtbares und Unsichtbares in lehrender Weise darzustellen“, und formuliert die Hoffnung, auch für die Gegenwart könne eine solche unzeitgemäße Darstellungsform eine Aussage machen.

*Lehrtafeln*

S. 337

befasst *Heidi Gidion* sich mit einem „Thema, das zu den reizvollsten der Literatur gehört und das deshalb immer wieder als Herausforderung gewirkt hat“: das Erben. Auf ihrem Streifzug durch die Literatur der letzten vier Jahrhunderte stößt sie auf Texte, die das Motiv in ganz unterschiedlicher Deutung aufgreifen, und findet dabei Schätze, „die mit echten Perlen das eine gemeinsam haben: dass sie stumpf und glanzlos werden, wenn sie in Vergessenheit geraten und nicht getragen, das heißt benutzt werden“.

*Im Gegenwärtigen Vergangenes*

S. 355

vollzieht *Jürgen Gidion* an literarischen und philosophischen Beispielen die Wirkungsgeschichte von Genesis 3, dem Sündenfall und seinen Folgen, nach. Er stellt einen „imaginären Gesprächskreis“ zusammen, bestehend aus Kant, Schiller und Kleist, befragt mit Peter Hacks einen zeitgenössischen Autor, der „die Frage, die der Urtext gestellt hat (Gewinn oder Verlust), offen“ lasse, und skizziert so die „Fort- und Fernwirkung“ der „Erzählung der ersten Urkunde“.

*Die Vertreibung aus dem Paradies*

S. 365

zeigt *Hermann Giesecke* am Beispiel des zum Unwort des Jahres 2004 gewählten Begriffs „Humankapital“ die „Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln“ auf. Zwar habe die „Ökonomisierung des öffentlichen Lebens auch die Pädagogik erfasst“, doch stoße betriebswirtschaftliches Denken dort schnell an seine Grenzen, weil es „mit den pädagogisch bedeutsamen Kategorien wie Erinnerung, Tradition oder Bildung“ wenig anzufangen wisse. Deshalb müsse die in Distanz zu Staat und Markt gehaltene Schule zwar „ökonomische Verwertbarkeit“ als eines der Resultate von Bildung gewährleisten, nicht aber als deren Substanz: „Sie muss vielmehr für die gesamte Lebensführung und gerade auch für die Menschen ‚verwertbar‘ sein, die ganz oder zeitweilig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind.“

*„Humankapital“ als Bildungsziel?*

S. 377

fragt *Wolfgang Harder*, ob die „flächendeckende Einführung der Ganztags-schule eigentlich wünschenswert“ und um welchen Preis sie zu haben sei. Sie for-dere vor allem von den „unmittelbar Betroffenen“ ein grundlegend anderes Selbst-verständnis als Lehrer, „weg vom isolierten Einzelkämpfer hin zum kollegialen Teamarbeiter“ und Erzieher. Eine gute Ganztagschule könne dann „ganzheit-liches Lernen, die Entfaltung aller Begabungsrichtungen und Lernfähigkeiten, individuelle Lernprofile begünstigen“ und damit „gesellschaftliche Benachteil-igungen wenigstens ansatzweise kompensieren“.

„Du musst dein Leben ändern“

S. 391

sucht *Ludwig Liegle* nach Erklärungen für „die offensichtliche Erziehungs-mächtigkeit – zum Wohl wie zum Wehe der Kinder – von Familienbeziehungen“. In unterschiedlichen Perspektiven beschreibt er „Familie als das schlechthin Ande-re“ der „in ausdifferenzierten Institutionen arrangierten, verberuflichten Praxis“ und vermutet darin auch einen Grund für die „Verspätung und Marginalisierung einer ‚Familienerziehungswissenschaft‘“. Er erörtert deren „Themen und Fragen“ und geeignete Methoden, das Erziehungsgeschehen in Familien zu untersuchen, und formuliert als die größte Herausforderung, „die Unverwechselbarkeit und Nichtverfügbarkeit der beteiligten Personen und das auf die ‚ganze Person‘ bezo-gene Kommunikationsgeschehen in Familien ernst zu nehmen“.

*Der soziale Ort, an dem sich die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen*

S. 401

erinnert *Christoph Th. Scheilke* sich an seine Schulzeit an einem Tübinger Gymnasium in der „Übergangszeit“ von den späten Fünfzigern bis Mitte der sech-ziger Jahre. Er versucht, neben dem für seine Schule Typischen das für das dama-lige Schulwesen Besondere auszumachen und „schulische Grundprobleme“ zu benennen, die bis in die Gegenwart von Bedeutung sind, etwa die Umsetzung des Auftrags zu einer „Erziehung zur Demokratie“. Während in seiner Schülergene-ration deren Wurzeln noch „zwischen Antikommunismus einerseits und unpoli-tischem Verhalten andererseits“ gelegen hätten, gebe es heute weitaus differen-ziertere Ansätze, vom Nachdenken über „Umgangsformen und Unterrichtsstile“ in der Klasse bis hin zum Konzept einer „Schule als gerechter Gemeinschaft“.

*Eine Schulzeit in Württemberg – kritisch erzählt*

S. 423

lässt *Jürgen Zimmer* uns Einblick nehmen in die Arbeit der in Thailand beheimateten Schools for Life. Am Beispiel einzelner Kinder und ihrer schwieri-gen Lebensumstände wird deutlich, dass die Schulen mehr sind als Lehranstalten, die eine „erstklassige Bildung“ vermitteln, sondern ein geschützter Raum in einem Umfeld, das den Kindern und ihren Familien oft nicht einmal das Nötigste zum Leben geben kann. Nicht erst seit der Tsunami-Katastrophe gehe es darum, „Wege einzuschlagen, die den Menschen nachhaltig und langfristig helfen und ihnen neue Perspektiven eröffnen“.

*Kindergeschichten aus den Schools for Life*

S. 441

# Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen

## Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft

Von Ludwig Liegle

Vermutlich fasziniert mich das Thema *Familie* gerade deshalb so stark, weil mein ganzes Forscherleben der Untersuchung von Formen der Gemeinschafts- bzw. Kollektiverziehung im Zeichen eines Sozialismus „von unten“ (Kibbutz) sowie des Sozialismus „von oben“ (Sowjetunion und DDR) gewidmet gewesen ist. Ich bin dabei nämlich – entgegen meinen ursprünglichen, vom Zeitgeist der sechziger Jahre geprägten Erwartungen – zu der Erkenntnis gelangt, dass auch in diesen Gesellschaftsformationen die Familie den wichtigsten und wirksamsten Erziehungsfaktor darstellt:

„Im Widerspruch zu dem utopischen Programm des Marxismus-Leninismus, eine umfassende gesellschaftliche Erziehung für alle Kinder zu organisieren, ist aber in der Sowjetunion die Familie der erste und wichtigste Träger der Erziehung geblieben [...]. Im ganzen wird die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes mehr von der individuellen Identifizierung mit den Eltern, u. U. auch von Konflikten mit diesen, als von der Identifizierung mit der organisierten Altersgruppe oder dem Jugendkollektiv bestimmt. Wo Eltern ihre Kinder vernachlässigen oder ihnen durch Disharmonie in der Ehe, durch Trunksucht etc. das Sicherheitsgefühl nehmen, ‚zu Hause‘ zu sein und geliebt zu werden, fehlen den Kindern die Voraussetzungen für eine normale Entwicklung ihrer Persönlichkeit, und sie stehen in der Gefahr, neurotisch oder kriminell zu werden.“<sup>1</sup>

Die israelische und amerikanische Forschung sowie meine eigenen Studien zur Kibbutz-Erziehung (und die persönliche Teilnahme am Leben eines Kibbutz über einen Zeitraum von sechs Monaten) haben ganz ähnliche Erkenntnisse hervorgebracht. Sie verweisen auf die primäre Bedeutung von Familienbeziehungen für das Aufwachsen von Kibbutz-Kindern, und zwar im Hinblick sowohl auf die „positiven“ als auch auf die krankmachenden Einflüsse dieser Beziehungen.

Aus den genannten Erfahrungen ist die Frage hervorgegangen, wie denn die offensichtliche Erziehungsmächtigkeit – zum Wohl wie zum Wehe der Kinder – von Familienbeziehungen zu erklären ist. Diese Frage hat mich nicht mehr losgelassen. Sie bestimmt auch die folgenden Überlegungen zu Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft.

*Familie* meint die dauerhaften Beziehungen zwischen mindestens zwei Generationen, die in einer Haushaltsgemeinschaft zusammen leben. Selbst diese weit gefasste Begriffsbestimmung hat freilich zu dem Zeitpunkt und in dem Kibbutz-Verband, in welchem ich meine ersten Untersuchungen durchgeführt habe, keine vollständige Gültigkeit besessen, da es keine Haushaltsgemeinschaft von Eltern und Kindern gegeben hat. Insofern bleibt als die allgemeinste Bestimmung: *Fami-*

---

<sup>1</sup> Liegle, Ludwig: Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion. Berlin 1970, S. 191 f.

lie meint die Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen (Eltern bzw. ein Elternteil und Kinder bzw. ein Kind).

Der Begriff der *Generation* geht auf den griechisch-römischen Wortstamm *gen* (*genesthai*, *genos*, *generatio*) zurück. *Genesthai* beschreibt die biologische Tatsache, ins Leben gebracht, hervorgebracht zu werden. *Genos* und *generatio* bezeichnen soziale Tatsachen: Das Hervorgebracht-Werden geschieht in je bestimmter geschichtlicher Zeit sowie in einem je bestimmten sozial-kulturellen Raum, und es begründet die in der Familie gelebten Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen, zwischen Erzeugern und Erzeugten.<sup>2</sup> Die biologisch und sozial begründete Differenzierung im Generationenverhältnis bildet ihrerseits die Voraussetzung dafür, dass das neue Mitglied einer neuen Generation seine lebensgeschichtliche Aufgabe erfüllen kann, sich selbst als individuelle Person hervorzu-bringen, sich die „ererbte“ Kultur anzueignen und zu ihr beizutragen und sich in seinem „Geschlecht“ (der ursprüngliche deutsche Begriff für *generatio*) zu verorten – auch außerhalb der Familie. Das Selbstwerden des Einzelnen und der Erwerb von Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft haben demnach zum Ausgangspunkt die aktive Teilnahme an gelebten Generationenbeziehungen in einer Sozialität, deren Ursprung leiblicher Natur ist.

„Die Identität der Eltern mit den Kindern“, so Schleiermacher in seiner Ethik von 1812/13, „ist die ursprüngliche Gemeinschaft der Organe, mit welcher also der Schematismus des Naturbildens anfängt; und das Eigentümlichwerden der Kinder, jenem subordiniert, ist die ursprüngliche Art, wie sich die individuelle Sphäre aus der universellen hervorhebt.“<sup>3</sup>

## 1. Das Thema *Familienerziehung* nimmt in der Erziehungswissenschaft eine Randstellung ein

Was Erich Weniger im Jahre 1936 festgestellt hat: dass die pädagogische Frage „zunächst nicht innerhalb des Bestandes der ältesten Erziehungsformen“ entsteht und dementsprechend die Theorie der öffentlichen Erziehung älter ist als die Theorie der Familienerziehung<sup>4</sup>, verweist auf eine Tatsache, die bis in die Gegenwart die Geschichte der pädagogischen Fragestellung und den Gegenstandsbe-reich der Erziehungswissenschaft nachhaltig bestimmt. Bis heute kann man von einer Verspätung und auch von einer marginalen Stellung der erziehungswissen-schaftlichen Befassung mit Familie sprechen; dies gilt, obwohl Familie seit langem in die Krise geraten ist und damit Anlass zur öffentlichen und wissenschaftlichen Reflexion gibt; und es gilt unabhängig von der ebenfalls schon alten Tendenz, Familie als Handlungsmuster, als „Prinzip“ in der pädagogischen, zumal sozial-pädagogischen Praxis in Anspruch zu nehmen.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Die Formen sozialer Elternschaft (Adoptiv-, Pflege- oder Stieffamilien bzw. reproduktionsmedizinisch herbeigeführte Elternschaft) bleiben hier unberücksichtigt.

<sup>3</sup> Schleiermacher, Friedrich: Ethik 1812/13. In ders.: Werke. Hg. von O. Braun und J. Bauer. Leipzig 1927/28, Band 2, S. 241–420, hier S. 326.

<sup>4</sup> Weniger, Erich: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Bildung und Erziehung 3/1936, S. 363–374, hier S. 364.

Für die Verspätung und Marginalität einer „Familienerziehungswissenschaft“ lassen sich zunächst die von Erich Weniger genannten wissenschaftsimmanenten, wissenschaftsgeschichtlichen Gründe ins Feld führen: Die Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist – ebenso wie andere akademische Disziplinen (zum Beispiel Theologie, Medizin und Jurisprudenz) – in erster Linie Professionswissenschaft; es gäbe sie vermutlich nicht, wenn es nicht zur Etablierung eines staatlichen Schulsystems gekommen wäre. Die für berufliches pädagogisches Handeln unterstellte Rationalität, Intentionalität und Planbarkeit sowie der darauf abgestellte wissenschaftliche Zugriff lassen sich aber nicht zwanglos auf das Verstehen des pädagogischen Handlungsfeldes Familie übertragen; denn hier geht Erziehung aus einem gemeinsamen Leben, aus gelebten und erlebten Beziehungen hervor. Diese Überlegung führt aber zu den tiefer liegenden, der Eigenart von Familie geschuldeten Gründen für die Verspätung und Marginalität einer Familienerziehungswissenschaft: Nicht nur gegenüber der in ausdifferenzierten Institutionen arrangierten, verberuflichten pädagogischen Praxis, sondern auch gegenüber den Strukturprinzipien der modernen Gesellschaft überhaupt stellt die Familie das schlechthin Andere dar: das Vormoderne, Irrationale, biologisch Fundierte, Leiblichkeit notwendig Einschließende, auf personorientierte Kommunikation Angelegte.

## **2. Versuche, die Eigenart von Familie als spezifische Form der Gemeinschaft und als Ort der Erziehung zu kennzeichnen**

Jede wissenschaftliche Reflexion und Analyse von Familienerziehung hat daher auszugehen und ist, so lange es sie gibt, ausgegangen von der Strukturdivergenz der Familie gegenüber professioneller Praxis und gegenüber der modernen Gesellschaft. Diese Strukturdivergenz schließt nicht aus, sondern schließt dialektisch ein, dass Familie nach wie vor die erste und wichtigste Instanz der Erziehung darstellt und für das Aufwachsen der Kinder eine unverzichtbare Leistung erbringt. Die Familie ist, „trotz ihres problematischen Status, der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen“<sup>6</sup>, oder, wie Schleiermacher im Brouillon von 1805/06 notiert hat: „Weil der Mensch außer der Familie gar nicht zur vollkommenen Individualität gelangt, so muß derjenige, der seine ursprüngliche verloren hat, sich an eine fremde anschließen.“<sup>7</sup>

Eine erste Besonderheit der Familie liegt darin, dass sie eine dauerhafte Lebensgemeinschaft (von mindestens zwei Generationen) darstellt. Für Schleiermacher ist im Hinblick auf die erste, ganz der Familie zugeordnete Periode der Erziehung

<sup>5</sup> Beispiele hierfür sind das Prinzip der *Wohnstube* bei Pestalozzi, die SOS-Kinderdörfer und die Reform der Heimerziehung (Außenwohngruppen etc.).

<sup>6</sup> Mollenhauer, Klaus: Familie – Familienerziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hg. von D. Lenzen. Stuttgart 1983, Band 1, S. 412–419, hier S. 416.

<sup>7</sup> Schleiermacher, Friedrich: Brouillon von 1805/06. In ders.: Werke (wie Anm. 3), Band 2, S. 135.

„alles aus dem Hauptgesichtspunkt zu betrachten, daß das Zusammenleben mit den Kindern gleichsam ein Lebenhelfen sein soll, ein unterstützendes, entwickelndes Zusammenleben, aus dem sich erst die Prämissen zu einer bestimmten Organisation absichtlicher Tätigkeit in der zweiten Periode entwickeln müssen“<sup>8</sup>.

Mollenhauer, Brumlik und Wudtke sprechen davon, dass in der Familie „das Lernen des Kindes ein Bestandteil des Alltagshandelns ist; es lernt im wesentlichen durch Teilnahme an der Praxis des familialen Lebens“<sup>9</sup>. In beiden Kennzeichnungen erscheint Familie als Ort der Erziehung als das Andere, unterschieden bei Schleiermacher von der „bestimmten Organisation absichtlicher Tätigkeit“, unterschieden bei Mollenhauer, Brumlik und Wudtke von dem „ausgegrenzten“ Lernen in Bildungseinrichtungen.

Familie lässt sich, zweitens, als personorientierte Kommunikationsgemeinschaft, als intimes Beziehungssystem kennzeichnen. Schleiermacher notiert in der Ethik von 1812/13: „In der Gemeinschaft der Kinder mit den Eltern bildet sich ihr Denken an der schon gegebenen Sprache.“<sup>10</sup> Bei Mollenhauer, Brumlik und Wudtke steht im Mittelpunkt die Analyse der Kommunikationsstrukturen und Kommunikationsprozesse in der Familie als einer *unity of interacting persons*. Coleman kennzeichnet die Familie als „korporativen Akteur“ alter Art, der aus Personen zusammengesetzt ist, im Unterschied zu den modernen korporativen Akteuren, die aus Positionen bestehen.<sup>11</sup> Für Luhmann besteht das Sozialsystem Familie aus Kommunikationen mit ausgeprägter Personenorientierung: „Die Familie etabliert sich als der Ort, an dem das Gesamtverhalten, das als Person Bezugspunkt für Kommunikation werden kann, behandelt, erlebt, sichtbar gemacht, überwacht, betreut, gestützt werden kann.“<sup>12</sup> Auch die Kennzeichnungen der Familie als personorientierte Kommunikationsgemeinschaft verweisen, wie die Kennzeichnungen als Lebensgemeinschaft, auf Familie als das Andere, auf die Strukturdifferenz gegenüber professioneller pädagogischer Praxis und gegenüber den Strukturprinzipien der modernen Gesellschaft. Jürgen Habermas hat diese Strukturdifferenz mit den Begriffen *System* und *Lebenswelt* beschrieben.

Nun ist sicher richtig, dass sich Elemente von Lebensgemeinschaft, Lebenswelt und personorientierter Kommunikation nicht allein in Familie entdecken lassen; für Familie jedoch sind sie konstitutiv und in Familie sind sie prinzipiell auf Dauer angelegt. Entscheidend für eine Familienerziehungswissenschaft ist die pädagogische Perspektive, in welcher die Kennzeichnungen der Familie auszulegen sind. Zu den besonderen Merkmalen der Familie gehört außerdem ihre Stellung im Lebenslauf: Die Familie ist in aller Regel die erste und dauerhafteste Umwelt für den neu geborenen und heranwachsenden Menschen.

<sup>8</sup> Schleiermacher, Friedrich: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf 1957, S. 167.

<sup>9</sup> Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Hubert: Die Familienerziehung. München 1975, S. 89.

<sup>10</sup> Schleiermacher (wie Anm. 3), S. 326.

<sup>11</sup> Coleman, James S.: Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Jugendzeit – Schulzeit. Hg. von F. Schweitzer/H. Thiersch. Weinheim 1983, S. 57–77.

<sup>12</sup> Luhmann, Niklas: Sozialsystem Familie. In: System Familie 1/1988, S. 75–91, hier S. 83.



### 3. Wer erzieht wen? Beziehungen erziehen

Eltern erziehen ihre Kinder – das klingt banal, jedenfalls scheint es selbstverständlich. Es ist, wie unsere Verfassung sagt, das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht, ihre Kinder zu erziehen. Es gibt viele Anzeichen dafür, dass Eltern von ihrem natürlichen Erziehungsrecht Gebrauch machen: Sie zeigen, ermutigen, ermahnen, belohnen und bestrafen, sie folgen einem „Lehrplan“ (vgl. Abschnitt 8). Ob die Eltern auch ihre Erziehungspflicht erfüllen, ob also ihr erzieherisches Handeln geeignet ist, dem „Wohl“ des Kindes zu dienen, steht auf einem anderen Blatt.

Die Rede davon, dass Eltern ihre Kinder erziehen, scheint selbstverständlich. In der Perspektive einer Familienerziehungswissenschaft jedoch ist sie fragwürdig. Sie fasst „Erziehung“ als ein Handeln auf, das von einer Person ausgeht und sich auf eine andere Person richtet. Diese Auffassung kann der Wirklichkeit des Erziehungsgeschehens – zumal des Erziehungsgeschehens in einer personorientierten Kommunikationsgemeinschaft – nicht gerecht werden.

Um dies zu begründen, kann man auf Argumente und Forschungsbefunde aus den letzten Jahrzehnten verweisen, beispielsweise auf Hermann Gieseckes Argumente zum „Ende der Erziehung“<sup>13</sup>, auf Jürgen Zinneckers Formel „Von der Erziehung zur Beziehung“<sup>14</sup> oder auf die Untersuchungen zum Wandel der Familie „vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“<sup>15</sup>. Man kann aber auch anknüpfen an Positionen in der Geschichte der Erziehungstheorie: an Schleiermachers Konzept der Familienerziehung („ein unterstützendes, entwickelndes Zusammenleben“), an Martin Bubers „dialogisches Prinzip“, an Herman Nohls Konzept des „pädagogischen Bezugs“ (das er in erster Linie mit Blick auf professionelle Erziehung entwickelt hat) oder an das Konzept „Familienerziehung als Kommunikation“ bei Mollenhauer, Brumlik und Wudtke. Und schließlich kann man sich auf lebensgeschichtliche Zeugnisse über die Erfahrungen mit „Erziehung“ berufen, beispielsweise auf Kafkas Brief an den Vater: Franz Kafkas Anklage ist der Ausdruck einer einzigartigen Beziehung zwischen diesem Sohn und diesem Vater, auch wenn der soziale Kontext einer kleinbürgerlichen jüdischen Familie in der Diaspora nicht wegzudenken ist.

Die Familienerziehungswissenschaft ist demnach gut beraten, wenn sie zum Ausgangspunkt ihrer Reflexion und Forschung eine Auffassung von Erziehung wählt, die besagt: (Dauerhafte) Beziehungen erziehen.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.

<sup>14</sup> Zinnecker, Jürgen: Kindheit, Erziehung, Familie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Opladen 1985, Band 3, S. 97–292.

<sup>15</sup> Vgl. zum Beispiel duBois-Reymond, Manuela, u. a.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.

<sup>16</sup> Vgl. dazu auch Lüscher, Kurt/Liegle, Ludwig: Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz 2003 (insbes. Kap. 5); sowie Liegle, Ludwig/Lüscher, Kurt: Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik 50/2004, S. 38–55.

#### 4. Lebenslauforientierte Betrachtungsweise: Die Grundlegung von Lebens- und Handlungsfähigkeit

Familie, gekennzeichnet als Lebensgemeinschaft und personorientierte Kommunikationsgemeinschaft, als ein sozialer Ort, der gerade *nicht* auf Erziehung spezialisiert ist, stellt offenbar eine für die primäre Erziehung, für die „ersten Schritte der Menschwerdung“ (Mollenhauer), für „Sozialisierung“ (Claessen) notwendige soziale Umwelt des Kindes dar. Die Ausbildung der Grundlagen von Handlungsfähigkeit scheint auf das gemeinsame Leben in einer sozialen Figuration vom Typus der Familie angewiesen zu sein.

An einige relevante Theoriepositionen, die in der Erziehungswissenschaft rezipiert worden sind, ist in diesem Zusammenhang zu erinnern:

Zum Beispiel die psychoanalytische Entwicklungstheorie: Libidinöse Bindung und Identifikation im Rahmen einer dyadischen Objektbeziehung bilden nach Freud die Grundlage für die Ausbildung des Über-Ichs und die Entwicklung des Ichs; die Bildung von Identität im Lebenszyklus, so Erikson, nimmt ihren Anfang in der Bildung von Urvertrauen im Rahmen einer dyadischen Beziehung und setzt sich fort in einem stetig sich in Gestalt konzentrischer Kreise erweiternden sozialen Raum; Symbiose, so Margaret Mahler, geht der Individuation voraus.

Zum Beispiel die kognitionspsychologische Entwicklungstheorie: Piaget spricht von einer „vollständige[n] Kontinuität“ zwischen dem Leben der Eltern und der persönlichen Aktivität des Kindes:

„Wie wir im Zusammenhang mit der Magie gesehen haben, muß das Kind, dessen ganze Aktivität von der Wiege an mit einer komplementären Aktivität seiner Eltern verbunden ist, in seinen ersten Lebensjahren mit dem Eindruck leben, es sei fortwährend von wohlwollenden Gedanken und Aktionen umgeben. Es muß ihm so vorkommen, als wäre jede seiner Intentionen seinen Angehörigen bekannt und als würde sie von diesen geteilt.“<sup>17</sup>

Zum Beispiel die struktur-funktionalistische Sozialisationstheorie: Die grundlegenden Rollen von Alter und Geschlecht werden nach Parsons zunächst partikularistisch gelernt, das heißt durch Identifikation mit der bestimmten Mutter und mit dem bestimmten Vater.

Zum Beispiel, schließlich, die systemtheoretische Position Luhmanns: Der familialen Sozialisation kommt eine besondere Bedeutung zu, „weil sie von einem System ausgelöst wird, das darauf eingestellt ist, die gesellschaftliche Inklusion ganzer Personen zu ermöglichen [...] So wächst man zunächst in eine Welt hinein, in der die Person zählt.“<sup>18</sup>

Familienbeziehungen und Familienerziehung prägen die „ersten Schritte der Menschwerdung“, sie stellen aber auch für den bzw. im weiteren Lebenslauf einen kontinuierlichen, wenngleich in seiner Bedeutung abnehmenden, durch gleichzeitige strukturdifferente Erziehungseinflüsse relativierten oder auch konterkarierenden Einflussfaktor dar (vgl. Abschnitt 7).

<sup>17</sup> Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. Stuttgart 1978, S. 130 und 200.

<sup>18</sup> Luhmann (wie Anm.12), S. 86.

Die Feststellung, dass die Teilnahme an Familie eine notwendige Bedingung primärer Sozialisation ist, sagt noch nichts darüber aus, ob Familien diese „Leistung“ der primären Sozialisation tatsächlich erbringen (können). Ob dies der Fall ist, lässt sich nicht abstrakt, sondern nur mit Bezug auf konkrete Lebensverhältnisse, auf Einstellungen und Motivationen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der erziehenden Erwachsenen bestimmen. Es hängt davon ab, ob es jeweils wenigstens das eine erwachsene Ich gibt, welches das Zusammenleben mit dem Kind zu leisten imstande und willens ist und dies tun kann, ohne selber krank zu werden oder das Kind krank zu machen. Es hängt aber auch ab von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Familienerziehung (vgl. Abschnitt 6).

## **5. Funktionsorientierte Betrachtungsweise: Vergesellschaftung durch Insulation**

Wenn wir vor diesem Hintergrund die Funktion und Leistung der Familie für die nachwachsende Generation zu bestimmen suchen, so bietet sich am ehesten jene Sichtweise an, welche Claessens und Menne entwickelt haben. In dieser Sichtweise lässt sich, was Familie leistet, umschreiben als „Vergesellschaftung durch Insulation“. Die Entwicklung primärer Handlungsfähigkeit (*Sozialibilisierung*) hat zur Voraussetzung – so wird hier biologisch-anthropologisch argumentiert – „Insulation gegen selektive Pression“. Mit Familie entsteht ein „Insulationsgebilde“, in dem ein Klima geschaffen werden kann, das stark von der Realität der Erwachsenenwelt abweicht und in dem man „aufwachsen“ kann. „Realität“ wird als „rauhe Wirklichkeit“ in „homöopathischen Dosen“ zugelassen, das Innenklima zunehmend dem Außenklima angenähert. Die Familie ist demnach als ein Gruppenhandlungssystem anzusehen,

„das teils sozusagen im Rahmen der Fortpflanzung, teils im Auftrage der ‚Natur‘ ein von der Realität abweichendes Klima schafft, in dem Nachwuchs aufgezogen werden kann, aber auch – und das verbindet sich mit dieser ersten Aufgabe – Anpassung ohne Starrheit ermöglicht wird.“<sup>19</sup>

Eine ähnliche Sichtweise zeigt sich auch in neueren Analysen der Familie. Auf Luhmann habe ich schon mehrfach hingewiesen: In seiner Sicht bildet die Familie „das Modell einer Gesellschaft, die nicht mehr existiert“<sup>20</sup>, der aber gerade deshalb eine besondere Bedeutung zukommt. Grundmann und Huinink argumentieren wie folgt:

Die Erwachsenen „sehen sich immer mehr hochstrukturierten, formalisierten und standardisierten Bezügen in Beruf und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen gegenüber, in denen persönliche Zuwendung keine Rolle mehr spielt. Die Veränderungen sind Teil der Entwicklung einer sich weiter ausdifferenzierenden, formal geregelten gesellschaftlichen Arbeitsteilung, in der die Familie scheinbar keinen Platz mehr findet und die Vereinzelung

<sup>19</sup> Claessens, Dieter/Menne, Ferdinand W.: Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen. In: Familiensoziologie. Hg. von D. Claessens/P. Milhofer. Frankfurt a. M. 1973, S. 313–346, hier S. 326.

<sup>20</sup> Luhmann (wie Anm. 12), S. 86.

des einzelnen droht [...] Nicht nur die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, sondern auch die Wahrnehmung sozial vermittelter, individueller Fähigkeiten und die damit einhergehende Stabilisierung des Selbstbewusstseins bedürfen im Prinzip anderer Interaktionsbeziehungen. Diese sind charakteristisch für Freundschaft, Partnerschaft und Elternschaft. Für die Kinder ist ein solcher Interaktionsrahmen unerlässlich.“<sup>21</sup>

In beiden Fällen – bei Claessens und Menne und bei Grundmann und Huinink – wird nun aber auch auf Grenzen, auf gesellschaftliche Grenzen der Leistungsfähigkeit von Familien hingewiesen. Familien müssen nämlich nicht nur die inneren Systemprobleme, sondern auch die Probleme der Systemumwelt (zum Beispiel Arbeitslosigkeit) bearbeiten. Gesellschaftlich erzeugte Probleme und Risiken werden tendenziell privatisiert.<sup>22</sup> Dieser Tendenz kann nur entgegengewirkt werden, wenn die Leistungen der Familien für die Erziehung der nachwachsenden Generation als unverzichtbare Leistungen für die ganze Gesellschaft anerkannt und unterstützt werden. Entsprechende Maßnahmen einer umfassenden Familienpolitik sowie der Verbindung von privater und öffentlicher Verantwortung für Kinder im Rahmen einer „Kultur des Aufwachsens“ stellen daher wichtige Themen einer Familienerziehungswissenschaft dar.<sup>23</sup>

## **6. Sozial-ökologische Betrachtungsweise: Lebenslagen und gesellschaftliche Verkehrsformen**

Die Familie stellt ein Insulationsgebilde dar, zugleich aber eine durch und durch gesellschaftliche Gruppe. Das hat schon Schleiermacher gesehen: „Die Familie“, so notiert er in der Ethik von 1812/13, „enthält die Keime aller vier relativen Sphären [des Staates, der Kirche, des wissenschaftlichen und des geselligen Verkehrs], welche erst in der weiteren Verbreitung auseinandergehen.“<sup>24</sup> Familie und das Verhältnis von häuslicher und öffentlicher Erziehung waren ihm geschichtliche Phänomene, abhängig von Politik. Die Erziehungs-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften haben diese Sichtweise zugespitzt: Mollenhauer, Brumlik und Wudtke haben die Familie als eine Figuration gekennzeichnet, die in ihren Kommunikationsstrukturen, vermittelt über die erwachsenen Familienmitglieder, in hohem Maße von gesellschaftlichen Verkehrsformen bestimmt wird. Der Psychoanalytiker Michael Buchholz spricht von dem spannungsreichen Zusammenwir-

<sup>21</sup> Grundmann, Matthias/Huinink, Johannes: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 37/1991, S. 529–554, hier S. 540 und 541.

<sup>22</sup> Vgl. Beck, Ulrich: Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.

<sup>23</sup> Zum Konzept einer umfassenden Familienpolitik vgl. zum Beispiel Lampert, H.: Priorität für die Familie. Plädoyer für eine rationale Familienpolitik. Berlin 1996. Zum Konzept einer „Kultur des Aufwachsens“ vgl. zum Beispiel Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998, S. 297 f.

<sup>24</sup> Schleiermacher (wie Anm. 3), S. 273.

ken von „unbewußter Familie“, „ideologischer Familie“ und „institutioneller Familie“.<sup>25</sup> Luhmann beschreibt die Familie als Kommunikationssystem, das immer auch „Vollzug von Gesellschaft“ ist, ein geschlossenes System, das zugleich ein in Gesellschaft „eingeschlossenes“ System darstellt, ein System, in dem – über den Mechanismus des *re-entry* – gesellschaftliche „Inklusion“ stattfindet und reflektiert wird.<sup>26</sup>

Die Familienerziehungswissenschaft kann sich auf theoretische Positionen der genannten Art, sie kann sich aber auch auf die empirischen Befunde in verschiedenen Zweigen der Familien- und Sozialisationsforschung stützen und sich auch an deren Erzeugung beteiligen. Die sozialwissenschaftliche Forschung belegt den Einfluss von Merkmalen der *Lebenslage* auf die Gestaltung und subjektive Erfahrung von Familienbeziehungen, auf Erziehungsziele und Erziehungsstile sowie auf die Prozesse des Aufwachsens von Kindern.<sup>27</sup> Dies gilt beispielsweise für Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut<sup>28</sup>, für die berufliche Position des Vaters<sup>29</sup> sowie für das soziale und kulturelle „Kapital“ in Familien.<sup>30</sup>

Der gut belegte Wandel der Kommunikationsstrukturen „vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“<sup>31</sup> spiegelt die langfristigen Wandlungen in einem Prozess der Zivilisation (Norbert Elias), der die Verankerung demokratischer *Verkehrsformen* im öffentlichen Raum hervorgebracht hat.

Die historische Familien- und Sozialisationsforschung führt uns vor Augen, wie stark die Formen der Familienbeziehungen und Familienerziehung von den „Formen der Familie“<sup>32</sup>, das heißt von den verschiedenen *Lebenslagen* beispielsweise in bäuerlichen, bürgerlichen oder Arbeiterhaushalten, aber auch von übergreifenden Faktoren des Zeitgeistes und gesellschaftlicher *Verkehrsformen* geprägt worden sind.

<sup>25</sup> Buchholz, Michael B.: Psychoanalytische Studien zur Familie in der Moderne. Berlin 1990.

<sup>26</sup> Luhmann, (wie Anm. 12), S. 76 f. und 79.

<sup>27</sup> In der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Fragen der sozialen Ungleichheit ist das Konzept der „sozialen Schicht“ weitgehend abgelöst worden durch die Konzepte der „Lebenslage“ und „Sozialstruktur“.

<sup>28</sup> Vgl. zum Beispiel Walper, Sabine: Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München 1988; sowie den Fünften Familienbericht (Bonn 1994, Teil VI: Lebenslagen der Familien in den alten und neuen Bundesländern) und den Elften Kinder- und Jugendbericht (Bonn 2002, Teil B: Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen – Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe) der Bundesregierung.

<sup>29</sup> Nach wie vor lesenswert sind in diesem Zusammenhang die Studien von Kohn, Melvin L.: Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. Stuttgart 1981.

<sup>30</sup> Diese von Pierre Bourdieu und James Coleman entwickelten Konzepte sind der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn bzw. Kompetenzentwicklung im Rahmen der PISA-Studie zugrunde gelegt worden.

<sup>31</sup> Vgl. duBois-Reymond (wie Anm. 15), sowie Ecarius, Jutta: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen in drei Generationen. Opladen 2002.

<sup>32</sup> Vgl. zum Beispiel Rosenbaum, Heidi: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1982.

Auf der Grundlage meiner eigenen Forschungstätigkeit in der international vergleichenden (und historischen) Familienforschung will ich Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Verkehrsformen und Familienbeziehungen an einem drastischen Beispiel beleuchten.

Pawlik Morozow war der Sohn eines Großbauern und wuchs als Musterschüler in die Rolle des Anführers der kommunistischen Kinderorganisation „Junge Pioniere“ in seinem Heimatdorf hinein. 1932, als Dreizehnjähriger, denunzierte er seinen Vater, weil dieser sich dem Programm der Zwangskollektivierung der Landwirtschaft widersetzte und einen Teil der Ernte heimlich zur privaten Verwertung einbehielt. In einem daraufhin angesetzten Gerichtsverfahren klagte er seinen Vater an, außerdem organisierte er öffentliche Versammlungen, in welchen die „Kulaken“ aufgefordert wurden, die Kollektivierung durchzuführen und ihr Getreide an die staatlichen Sammelstellen abzuliefern. Empörte Kulaken brachten den Jungen um. Pawel Morozow wurde zum Symbol höchster Treue gegenüber der Partei und zum leuchtenden Beispiel für die heranwachsende Generation; eine Kolchose, zahlreiche Pionierhäuser und Bibliotheken wurden nach ihm benannt.<sup>33</sup>

Für totalitäre politische Systeme ist kennzeichnend, dass die staatlichen Instanzen und die herrschende politische Partei von allen Bürgern absolute Loyalität einfordern. Der jeweilige „Führer“, wie etwa Stalin oder Hitler, versteht sich als Repräsentant einer Art säkularisierten Messianismus, dem alle ihre Gefolgschaft schulden, die gegenüber sämtlichen anderen Bindungen Vorrang hat. Eine Trennung zwischen privater und öffentlicher Sphäre ist unerwünscht. Vielmehr wird ein Klima der Angst erzeugt, das gegenseitige Kontrolle und Denunziation im Hinblick auf abweichende Einstellungen und Verhaltensweisen selbst innerhalb der eigenen Familie legitim erscheinen lässt.

Wie auch immer sich Individuen, Gruppen oder intime Beziehungssysteme in der Gestaltung ihrer Beziehungen gegenüber dem Loyalitätsanspruch eines totalitären Staates verhielten, sie mussten ihre alltägliche Lebensführung im Zusammenhang mit diesem Anspruch bedenken und realisieren. Unter diesen Bedingungen konnten Familien in ihrem Zusammenhalt gestärkt werden, wenn sich alle Mitglieder dem „neuen“ System verbunden fühlten, aber auch dann, wenn sich die Familienmitglieder in ihrem Bedürfnis nach Schutz der Privatsphäre gegenüber einem totalen Staat einig waren oder wenn alle durch abweichende Einstellungen (zum Beispiel religiöse Bindung) oder durch die gemeinsame Erfahrung von Ausgrenzung und Verfolgung zusammengeschweißt wurden (etwa jüdische Familien im NS-Staat). Demgegenüber wurde der Zusammenhalt von Familien gefährdet oder auch zerstört, wenn einzelne Familienmitglieder (zum Beispiel ein Elternteil) der „neuen“ Ideologie verpflichtet waren, andere jedoch nicht. In diesen Fällen konnte eine Mauer des Schweigens entstehen, die zuweilen insofern als Schutzmauer diente, als etwa ein Vater durch Verschweigen seiner Illoyalität gegenüber dem NS-Staat vermeiden wollte, dass sein in der „Hitlerjugend“ engagierter Sohn die Familie durch Preisgabe dieser Information gefährdete oder bei der eigenen Suche

<sup>33</sup> Zum „Fall Morozow“ vgl. Große Sowjetische Enzyklopädie (in russ. Sprache). Moskau 1954, Band 28, S. 310; sowie Kernig, Claus Dieter (Hg.): Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft. Eine vergleichende Enzyklopädie. Freiburg 1969, Band 3, S. 617.

nach seinem Weg verwirrt würde.<sup>34</sup> Es konnte in diesen Fällen aber auch geschehen, dass die ungleichen Einstellungen von Familienmitgliedern zur „neuen“ Ideologie beispielsweise zum Verrat des illoyalen Vaters durch den loyalen Sohn und zur Auslieferung des Vaters an die Schergen des Systems führten. Gerade in solchen extremen Beispielen kommt das destruktive Potenzial totalitärer politischer Systeme besonders deutlich zum Ausdruck.

Der Fall Morozow ist insbesondere deshalb als ein Ausdruck der Dehumanisierung im totalitären politischen System der Sowjetunion in der Ära Stalin zu sehen, weil der Denunziant des Vaters zum Helden und zum Vorbild einer ganzen Generation hochstilisiert wurde. Später, in der Chruschtschow-Ära in den sechziger Jahren, wurde das positive Bild des jugendlichen Denunzianten einer scharfen Kritik unterzogen.

Die potenziell zerstörerische Wirkung totalitärer politischer Systeme auf den Zusammenhalt zwischen Familienmitgliedern betrifft nicht nur den Zeitraum des Bestehens dieser Systeme. Beispielsweise gibt es viele lebensgeschichtliche Zeugnisse, die eine nachträgliche Auseinandersetzung junger Erwachsener mit ihren der NS-Ideologie verpflichteten Vätern und deren Bedeutung für ihre Identitätsbildung und ihr politisches Engagement beschreiben.<sup>35</sup> Ein extremes Beispiel dieser Art bildet Bernward Vespers autobiografischer Roman *Die Reise*: Vesper, Jahrgang 1938, hat die Anklage gegen die faschistische Erziehung durch seinen Vater, gegen die Zerstörung seiner Persönlichkeit und seines Lebens in einer Zeit niedergeschrieben, als er sich der Studentenrevolte angeschlossen hatte und in die Drogenszene geraten war; seine verzweifelten Erinnerungen sind unvollendet geblieben, da er sich als Dreißigjähriger in einer psychiatrischen Anstalt das Leben nahm.<sup>36</sup>

Über die besondere Tragik dieses Einzelschicksals hinaus verweisen Beispiele dieser Art auf eine weitere Dimension des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlichen Verkehrsformen bzw. Strukturmerkmalen politischer Systeme und Kommunikationsstrukturen in Familien: Totalitäre politische Systeme begünstigen autoritär geprägte Generationenbeziehungen und Erziehungsformen. Man muss diesen Zusammenhang nicht so stark verallgemeinern, wie dies in den Studien der „Frankfurter Schule“ um Erich Fromm, Max Horkheimer und anderen geschehen ist<sup>37</sup>, um zu erkennen, dass eine auf unbefragte Autorität aufgebaute politische Kultur auch für die Alltagskultur der Gestaltung von Generationenbeziehungen folgenreich sein kann. So hat beispielsweise eine Studie über die populärsten Erziehungsratgeber im nationalsozialistischen Deutschland das autoritäre Syndrom körperlicher Abhärtung und einer Erziehung zur Hörigkeit gegenüber dem

<sup>34</sup> Siehe dazu den Roman „Nachgetragene Liebe“ von Peter Härtling (1980).

<sup>35</sup> Vgl. Bude, Heinz: Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938–1948. Frankfurt a. M. 1995.

<sup>36</sup> Zur Lebensgeschichte von Bernward Vesper vgl. Thiersch, Hans/Jens, Walter: Deutsche Lebensläufe in Autobiographien und Briefen. Weinheim 1987, S. 25–37.

<sup>37</sup> Siehe Institut für Sozialforschung: Studien über Autorität und Familie. Paris 1936.

„Führer“ herausgearbeitet und zahlreiche Belege dafür gesammelt, dass diese Erziehungspraxis weit verbreitet war und dass der Druck des politischen Systems (wie zum Beispiel der Zwang zur Mitgliedschaft in der „Hitlerjugend“) in vielen Fällen zur Denunziation von Familienmitgliedern geführt hat; fanatisierte Kinder haben ihre Eltern verraten, aber auch Väter und Mütter haben desertierte Söhne der nationalsozialistischen Justiz ausgeliefert. Die Autorin vertritt die These, dass das politische System des NS-Staates bei vielen Menschen eine grundlegende Bindungsunfähigkeit erzeugt habe.<sup>38</sup>

## 7. Wie ist die Erziehungsmächtigkeit von Familienbeziehungen zu erklären?

Zur *Erziehungsmächtigkeit* von Familienbeziehungen – zum Wohl wie zum Wehe der Kinder – habe ich bereits einleitend am Beispiel sozialistischer Gesellschaftsformationen sowie in den anschließenden Abschnitten Belege beigebracht. Im Folgenden verweise ich auf einige weitere Forschungsbefunde, um auf dieser Grundlage der Frage nachzugehen, wie die Wirksamkeit von Familienerziehung zu erklären ist.

Das erste Beispiel betrifft die (auch international seit langem etablierte) Bindungsforschung. Sie zeigt, dass die Qualität der emotionalen Bindungserfahrung der Kinder einen grundlegenden und für den weiteren Lebenslauf wichtigen Einfluss auf ihr Erkundungsverhalten und ihre Bildungsprozesse, aber auch auf ihr eigenes Bindungs- und Beziehungsverhalten hat.<sup>39</sup> Daraus lässt sich ableiten: Entwicklungs- und Bildungsprozesse stehen vor allem in den frühen Phasen der Entwicklung (aber auch darüber hinaus) in einem engen Zusammenhang mit den Bindungserfahrungen, der emotionalen Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen, ihrem Selbst- und Selbstwertgefühl.

Das zweite Beispiel betrifft die nationale und internationale Qualitäts- und Wirkungsforschung über die Erziehung im Vorschulalter. Diese bezieht sich zwar in erster Linie auf die familienergänzende Erziehung und Bildung in Kindergärten, sie untersucht aber auch die Qualität der Familienerziehung und deren Auswirkung auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder. Dabei hat sich gezeigt, dass der Familienerziehung ein stärkeres Gewicht und eine dauerhaftere Wirkung zukommen als der institutionellen Erziehung.<sup>40</sup> Diese Befunde bestätigen die Erfahrungen, die mit Versuchen einer kompensatorischen Erziehung gemacht worden sind, zum Beispiel im Rahmen des *head-start*-Projektes in den USA: Zwar können Kinder aus armen und bildungsschwachen Familien von institutioneller Erziehung am meisten profitieren, die langfristige Wirkung dieser

<sup>38</sup> Siehe Chamberlain, S.: Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. Gießen 2000.

<sup>39</sup> Vgl. zum Beispiel Grossmann, Klaus E., u. a.: Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Handbuch der Kleinkindforschung. Hg. von H. Keller. Bern u. a. 2003, S. 223–282.

<sup>40</sup> Vgl. z. B. Tietze, Wolfgang (Hg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied 1998.



familienergänzenden Förderung bleibt jedoch nur unter der Bedingung erhalten, dass auch die Rahmenbedingungen (zum Beispiel Erwerbsarbeit, Wohnung, Gesundheit) sowie die Gestaltung der Familienbeziehungen (zum Beispiel Gespräche und Spiele) zum Positiven verändert werden können.

Das letzte Beispiel betrifft Ergebnisse der PISA-Studie. Sie belegen, dass den sozialen und kulturellen Ressourcen in Familien eine durchschlagende Bedeutung für die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb von Jugendlichen (im Rahmen des deutschen Schulsystems) zukommt. In diesem Zusammenhang treten insbesondere drei Einflussfaktoren hervor: die Stellung der Familie in der Sozialstruktur, das Bildungsniveau der Eltern und der Migrationshintergrund.<sup>41</sup> Die PISA-Studie belegt demnach die *differentielle*, von der Lebenslage der Familie abhängige Wirksamkeit von Familienerziehung und deren Bedeutung für Prozesse der Vergesellschaftung.

Wenn man vor diesem Hintergrund nach Erklärungen für die Erziehungsmächtigkeit von Familienbeziehungen fragt, stößt man darauf, dass es zu dieser Frage wenig gesichertes Wissen gibt. Die folgenden Stichworte sind daher als vorläufiger Versuch einer Antwort zu betrachten. Dabei verweise ich auch auf die Überlegungen in den vorausgehenden Abschnitten.

- In der Familie sind genetische Einflüsse wirksam (Transmission von Anlagen).
- Familienbeziehungen bilden im Lebenslauf des Menschen im Regelfall die erste Umwelt (vgl. Abschnitt 4). Unter Aspekten der Wirksamkeit kommt diesem Zeitfaktor insofern Bedeutung zu, als Kinder in den Lebensphasen der vorgeburtlichen und der frühen nachgeburtlichen Entwicklung in besonderem Maße von Bindungserfahrungen sowie von Anregungen aus ihrer Umwelt abhängig sind.
- Familienbeziehungen stellen – mehr als jeder andere soziale Ort – die überdauernde Umwelt des Kindes dar. Dabei ist zwar zu berücksichtigen, dass sich für viele Kinder insbesondere aufgrund der Auflösung der Ehe ihrer Eltern die Zusammensetzung ihrer Familie während ihrer Kindheit verändert; die überwältigende Mehrheit der Kinder (etwa 75 Prozent) wächst jedoch auch heutzutage mit ihren beiden, miteinander verheirateten Eltern auf. Wenn wir von der Vorstellung ausgehen, dass „Beziehungen erziehen“ (vgl. Abschnitt 3), ist deren zeitliche Dauer im Lebenslauf bedeutungsvoll (und dies gilt wiederum zum Wohl wie zum Wehe der Kinder).
- Familienbeziehungen stellen ein intimes Beziehungssystem dar; die Gestaltung dieser Beziehungen betrifft die „ganze Person“ (vgl. Abschnitt 2). Die Erfahrung dieser Art von Beziehungen gilt als unerlässliche Voraussetzung für die Ausbildung eines grundlegenden Vertrauens in die Welt und in sich selbst, und sie bestimmt maßgeblich und langfristig – in Abhängigkeit von der Qualität der Beziehungen – die Lernmotivation und die Bildungsprozesse der Kinder. Wenn die PISA-Studie – in Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen – belegt, dass den frühen Bildungserfahrungen der Kinder in ihren Familien eine

---

<sup>41</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001, Kapitel 8.

große Bedeutung für den Kompetenzerwerb im Jugendalter zukommt, so kann man dafür (neben Strukturmerkmalen des deutschen Schulsystems) die Tiefen- und Langzeitwirkungen jener Lernprozesse verantwortlich machen, die von den besonderen Merkmalen des intimen Beziehungssystems der Familie geprägt werden.

- Die besondere Wirksamkeit der Familienerziehung könnte damit zu tun haben, dass sie großteils indirekt, ohne ausdrückliche Absicht und „nebenbei“ erfolgt und dass sie vor allem aus dem gemeinsamen Leben (siehe Abschnitt 2) sowie aus der „Einverleibung“ des Vorbilds der Eltern hervorgeht. Oder – in einer Umkehrung dieser Argumentation: Möglicherweise zeigt das Beispiel der Familie, dass das Vorbild und die Art der Beziehungsgestaltung die wirksamsten Formen der Erziehung sind. In diesem Sinne hat Theodor Fontane die „Nicht-Erziehung“ gepriesen, die er in seinem Elternhaus erfahren hat, und aus dieser Erfahrung die allgemeine Erkenntnis abgeleitet: „Wie die Eltern *sind*, wie sie durch ihr bloßes Dasein auf uns wirken – *das* entscheidet ... Es gibt so viele Dinge, die mit ihrem stillen und ungewollten, aber eben dadurch nur um so nachhaltigeren Einfluß erst den richtigen Menschen machen.“<sup>42</sup>

Die besondere Wirksamkeit von Formen der „Nicht-Erziehung“ wird von Hartmut von Hentig mit dem Satz beschrieben: „Wir erziehen so lange schlecht, wie wir es ausschließlich in pädagogischer Absicht tun.“<sup>43</sup> Im Übrigen lassen sich für die Erziehungsmächtigkeit der „Nicht-Erziehung“ neben positiven Beispielen (wie im Falle Theodor Fontanes) auch negative Beispiele finden. So sprechen Psychoanalytiker vom „Wiederholungszwang“<sup>44</sup>; und die Untersuchungen über Gewalt in Familien verweisen auf das Phänomen der sozialen Vererbung von Gewalttätigkeit in der Generationenfolge.<sup>45</sup>

Es scheint mir, dass alle genannten Faktoren wichtig sind, um die Erziehungsmächtigkeit von Familienbeziehungen zu erklären, und dass diese Faktoren zusammenwirken, und zwar auf je besondere Art in jeder Familie und in der je besonderen Beziehung zwischen diesem Elternteil und diesem Kind.

## 8. Der Lehrplan der Familienerziehung: Themen und Szenen

Alle Versuche, Familie als Ort der Erziehung zu beschreiben, nehmen ihren Ausgang von der strikten Unterscheidung zwischen Familie und Schule. Die Familie – darüber herrscht Einigkeit – ist eben keine Unterrichtsanstalt. Familienerziehung folgt dementsprechend keinem Lehrplan oder Kanon.

<sup>42</sup> Fontane, Theodor: *Meine Kinderjahre* (1893/94). Stuttgart 1986, S. 144.

<sup>43</sup> Den Beleg für diesen Satz kann ich leider nicht beibringen. Zur Bedeutung von „Nicht-Erziehung“ vgl. auch Denke, Horst: Gar nicht erzogen – und doch ausgezeichnet erzogen. Überlegungen zur Gestaltung familialer Bedingungen des Aufwachsens. In: Hildegard Masha (Hg.): *Brennpunkte der Familienerziehung*. Weinheim 1997, S. 74–97.

<sup>44</sup> Vgl. z. B. Göppel, Rolf: *Eltern und Kinder – Gefangene im Wiederholungszwang?* In ders.: *Eltern, Kinder und Konflikte*. Stuttgart 1998, S. 215–235.

<sup>45</sup> Vgl. zum Beispiel Kempe, R. S./Kempe, C. H.: *Kindesmisshandlung*. Stuttgart 1980.

Diese strikte Unterscheidung zwischen Erziehung (in der Familie) und Unterricht (in der Schule) blendet freilich die Inhalte aus, welche den erzieherischen Umgang in der Familie bestimmen und die Bedeutung erlangen für den Erwerb von Handlungsfähigkeit in einer bestimmten Kultur und Gesellschaft. Der Blick auf Inhalte lässt im Übrigen auch die Formel „Beziehungen erziehen“ (siehe Abschnitt 3) als unzureichend erscheinen; denn Erziehung und (Generationen-)Beziehungen haben es immer auch mit einem „Dritten“<sup>46</sup> zu tun – mit Dingen und Sachen, Kultur und „Welt“, Fertigkeiten und Fähigkeiten. In diesem Sinne werden im vormodernen Familienhaushalt subsistenzwirtschaftliche Arbeit und Lebensform zu Grundlagen eines „Lehrplans“, der durch Zeigen und Üben die Kinder in die Welt der Erwachsenen einführt. Im Zeitalter des Bürgertums und der bürgerlichen Familie, der Etablierung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens und der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft gewinnt der „Lehrplan“ der Familienerziehung Profil und Konturen. Dabei werden die besonderen Merkmale der Familie als Ort der Erziehung durchaus hervorgehoben, zugleich aber wird die Eigenständigkeit des Erziehungsauftrags der Familie in Verbindung gebracht mit den Anforderungen der allgemeinen Bildung im Raum der Schule. Hier sind Pestalozzis ausführliche und detaillierte Überlegungen dazu, „wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, ebenso zu erwähnen wie Fröbels „Mutter- und Koselieder“ sowie die seit dem 18. Jahrhundert verbreitete, von Ärzten und Lehrern verfasste Elternratgeberliteratur.

Im *Pädagogischen Handbuch für Schule und Haus* (1877) schreibt K. A. Schmid:

„Ob die Eltern auch den ersten Unterricht geben, hängt ganz von ihrer Befähigung und den Umständen ab. Eine Forderung irgend welcher Art darf diesfalls nicht an die Familie gestellt werden, weil die Lehrhaftigkeit nicht notwendig da auch vorhanden ist, wo man im übrigen gut zu erziehen versteht. Was sich dagegen im Umgange mit dem Kinde ohne die Form eigentlichen Unterrichts ihm beibringen läßt, z. B. durch Erzählen biblischer Geschichten, Vorsagen von Sprüchen, Vorsingen von Liedern, das freilich gehört dem Hause; ebenso muß das Kind sehen, daß man sich im Hause für alles interessiert, was ihm in der Schule vorkommt. – Die Ausübung der Disziplin ist gemeinsame Pflicht der Eltern, doch so, daß in der Regel der Vater als der geeignete Vollstrecker erscheint. – Weiter aber muß die Familie, um ihre erziehende Wirksamkeit ausüben zu können, ein wirkliches Leben als Familie, als Gemeinschaft führen.“<sup>47</sup>

Eine detailliertere Beschreibung des „Lehrplans“ für die verantwortungsbewusste Wahrnehmung der „Erzieheraufgabe“ durch die Eltern findet sich beispielsweise im *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (1930):

„Ihre erzieherische Tätigkeit wird 3 Bedingungen zu erfüllen haben: 1. Sie werden alles daran setzen, ihrem Kinde die edle *Vater- u. Mutterpersönlichkeit vorzuleben* [...] 2. Sie werden sich bemühen, die *günstigsten Umweltbedingungen* für das Kind zu schaffen [...] 3. Sie werden sich *bewusste Erzieherabsichten bilden* u. diese von letzten Grundsätzen aus aufbauen müssen. F.nerziehung als Vorbild harmon. u. organ. Erziehung wird a) *religiös-sitt-*

<sup>46</sup> Vgl. zum Beispiel Sünkel, Wolfgang: Generation. In: Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Weinheim 1997, S. 195–204.

<sup>47</sup> Schmid, Karl A.: Familie, Familiengeist, Familiensinn. In ders.: *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus*. Gotha 1877, Band 1, S. 434–438, hier: S. 435.

lich orientiert sein [...]; b) es darf eine *geistig-künstlerische* Erziehung nicht fehlen [...]; c) die Erziehung muß vor allem auch den *Körper* berücksichtigen [...]; wichtig ist 4. die *praktisch-werktätige* Erziehung.“<sup>48</sup>

Der „Lehrplan“ der Familienerziehung ist, wie die bislang angeführten Beispiele belegen, in der Vergangenheit im Rahmen einer normativen Pädagogik erörtert worden. An zwei weiteren Beispielen will ich aufzeigen, dass sich auch eine im weitesten Sinne empirisch-analytisch orientierte Erziehungswissenschaft aus guten Gründen und mit Gewinn der Frage nach den Inhalten der Familienerziehung widmen kann.

Anlässlich einer Analyse von Elternbüchern hat Theodor Schulze<sup>49</sup> eine Theorie der Familienerziehung vorgelegt (neben der Kommunikationstheorie von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke die einzige, die mir bekannt ist). Er beschreibt Erziehung als Reaktion auf kindliche Lebensäußerungen, insbesondere auf „Unarten“ der Kinder, in Gestalt von „häuslichen Szenen“. Er fragt nach den Situationen, in denen erzieherisches Handeln notwendig (bzw. von Eltern als notwendig betrachtet) wird, und erinnert in diesem Zusammenhang an die von Hans Müller-Eckert benannten sieben Situationen, auf die sich die pädagogische Aktivität der Eltern besonders konzentriert und in denen es immer wieder zu Konflikten kommt: „Sauberkeitsgewöhnung und Darmfunktion“, „Sauberkeitsgewöhnung und Blasenfunktion“, „Der Schrei- und der Lärmdrang“, „Das Bewegungsbedürfnis“, „Erste totale Besitzlust“, „Wuchernde Phantasiekräfte“ und „Das Liebes- und Geborgenheitsverlangen“. Diese und weitere Themen, die Theodor Schulze unter anderem im *Struwwelpeter* sowie in Elternbüchern gefunden hat, könnte man als „Fächer“ im „Lehrplan“ der Familienerziehung beschreiben. Und es wäre reizvoll, im Rahmen einer Familienerziehungswissenschaft die diesbezüglichen, dem Zeitgeist geschuldeten Lehrplanreformen zu analysieren.

Auch die Interview-Studien zum zeitgeschichtlichen Wandel der Familienerziehung<sup>50</sup> verweisen auf wiederkehrende Themen der Familienerziehung, zum Beispiel die Dauer des Fernsehkonsums und die Zeiten für die Rückkehr von abendlichen Unternehmungen und des Schlafengehens. Auch mit Blick auf die „Verhandlungshaushalte“ könnte man argumentieren, dass dort eben immer wieder das Verhandeln „auf dem Lehrplan steht“ und bestimmte Themen betrifft (etwa das Aufräumen des eigenen Zimmers).

<sup>48</sup> Offenberg, Maria: Familienpädagogik und häusliche Erziehung. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg 1930, Band 1, Sp. 751–756, hier: Sp. 753 f.

<sup>49</sup> Schulze, Theodor: Häusliche Szenen und kindliche Entwicklung. Überlegungen zu einer Theorie der Familienerziehung bei der Durchsicht von Elternbüchern. In: Erziehung in früher Kindheit. Hg. Von G. Bittner/E. Schmid-Cords. München 1968, S. 291–322.

<sup>50</sup> Vgl. z. B. duBois-Reymond (wie Anm. 15).

## 9. Geschwistererziehung

Wenn sich die Familienerziehungswissenschaft das Konzept „Beziehungen erziehen“ (siehe Abschnitt 3) zu eigen macht, geraten neben den *intergenerationalen* Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auch die *intragenerationalen* Beziehungen zwischen Geschwistern in den Blick.<sup>51</sup> Bei den „Klassikern“ der Pädagogik (Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher und anderen) sucht man freilich vergeblich nach dem Thema Geschwistererziehung. Bei den „modernen Klassikern“ (Bernfeld, Nohl, Spranger, Wilhelm Flitner und anderen) finden sich gelegentlich Hinweise auf die erzieherische Bedeutung von Geschwistern, aber zu einem zentralen Thema wird die Erziehung von Kindern durch Kinder lediglich am Beispiel von Kindergemeinschaften, also in einem von beruflichen Erziehern arrangierten und kontrollierten Kontext, nicht im Rahmen der Familie. Die Vernachlässigung der Geschwistererziehung hat also zwei Gründe: Erziehung wird angesiedelt im Generationenverhältnis als Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation. Und es wird im Wesentlichen die beruflich wahrgenommene Erziehung als Thema der wissenschaftlichen Reflexion und Forschung begriffen (siehe Abschnitt 2). Die Frage nach der erzieherischen Bedeutung von Geschwistern kann von der Überlegung ausgehen, dass sich das Erzieherische immer dann zeigt und wirksam wird, wenn Menschen für einander Bedeutung haben. Wenn ein Mensch für mich Bedeutung hat, dann beeinflusst er, ob er und ob ich es will oder nicht, ob er und ob ich es weiß oder nicht, die Entwicklung meiner Person, die Bildung meines Charakters, er „erzieht“ mich.

Wenn sich zeigen lässt, dass Geschwister für Geschwister Bedeutung haben, dann muss auch gelten: Zwischen Geschwistern ist das Erzieherische am Werk. Es bedarf aber keiner besonderen wissenschaftlichen Bemühung, um die große Bedeutung von Geschwistern für Geschwister zu belegen. Man muss nur in den Familien- und Kinderalltag schauen oder – was ich diesmal vorziehe – in die Literatur, in welcher der Familien- und Kinderalltag gespiegelt wird.

Da ist zum Beispiel Antigone, die ihren geliebten Bruder Polyneikes gegen das vom Vater vertretene Gesetz heimlich beerdigt. Die Geschwisterliebe kann also in Konflikt geraten mit der Liebe zu den Eltern, und sie kann im Konfliktfall Vorrang gewinnen.

Da sind aber auch Eifersucht und Hass zwischen Geschwistern, wie sie etwa in den Geschichten des Alten Testaments erzählt werden, am schärfsten in der Geschichte von Kain und Abel. Geschwister können in bedrohlicher Konkurrenz stehen im Erlangen der Zuneigung oder des Erbes des Vaters.

Da ist die erotisch gefärbte Beziehung von Ulrich, dem *Mann ohne Eigenschaften* (Musil) und seiner Schwester Agathe. Geschwister können sich so nahe kommen, dass sie als Erwachsene eine Lebensgemeinschaft eingehen.

---

<sup>51</sup> Vgl. zum Folgenden Liegle, Ludwig: Geschwisterbeziehungen und ihre erzieherische Bedeutung. In: Lange, A./Lauterbach, W. (Hg.): *Kinder in Familie und Gesellschaft* zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart 2000, S. 105–130.

Ein letztes Beispiel: Die Ich-Erzählerin Brigitte Reimann berichtet über die Bindung an ihren Bruder Uli, die auf eine Zerreißprobe gestellt wird durch die Republikflucht des Bruders. Die Geschichte von Geschwisterbeziehungen, wie sie in dem Roman *Die Geschwister* beschrieben werden, steht für die zerstörerischen Einflüsse, die politische Verhältnisse auf die wichtigsten menschlichen Bindungen ausüben können (siehe Abschnitt 6). Der Roman beschreibt aber auch eindringlich Aspekte des Erzieherischen: Der geliebte Bruder vergällt seiner Schwester jeden Freund, aus der Überzeugung, dass keiner es verdient, seiner tollen Schwester nahe zu kommen; und sie geht und tanzt am Ende immer mit ihrem Bruder, weil keiner der jungen Männer ihrem gescheiterten und starken Bruder gleichkommt. Geschwister können Ansprüche an Partnerschaft prägen.

Mit Blick auf diese Beispiele lässt sich wohl sagen: Für Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen, können diese eine wichtige Bedeutung erlangen für die Ich-Entwicklung; diese Aussage ist als eine Variation der Feststellung zu sehen, zwischen Geschwistern sei das Erzieherische am Werk.

Geschwistern (in der Regel den älteren) werden häufig erzieherische Rollen gegenüber Geschwistern (in der Regel den jüngeren) zugeschrieben, und Geschwister nehmen solche Rollen häufig wahr, übrigens unabhängig davon, ob es diese Zuschreibung wirklich gibt und ob sie den Eltern und den Kindern bewusst ist.

Ich beginne mit einem Beispiel der bewussten Zuschreibung und Wahrnehmung:

„Ja, ich habe immer ein Kind hüten müssen, schon wo ich sechs Jahre alt gewesen bin. Da habe ich immer hinstehen müssen und einen Brei kochen. [...] Das ist noch ein kleines Kind gewesen und hat so einen großen Wagen gehabt, daß ich nicht einmal hineingesehen hab', dann hab' ich nicht einmal gewußt, wann ich ihn einmal umschmeiße. Und wenn danach das Wetter war, hat sie einfach mit aufs Feld müssen. Und dann habe ich immer dem Kind einen Brei machen müssen.“

Dieses Beispiel stammt aus Lebenserinnerungen an ländliche Kindheit zu Beginn dieses Jahrhunderts.<sup>52</sup> Unschwer ließen sich Äquivalente und Variationen solcher Formen der Geschwistererziehung in heutigen Familien finden, insbesondere in Familien, wo Eltern längerfristig oder chronisch krank oder wo sie für eine tages- oder lebenszeitlich längere Frist abwesend sind oder in Familien, in welchen es ein behindertes oder chronisch krankes Kind gibt. Aus Untersuchungen über den Betreuungsalltag von Vorschulkindern wissen wir, dass ältere Geschwister wichtige Betreuungspersonen sind. Kennzeichnend für die beschriebenen Formen der Geschwistererziehung ist, dass älteren Kindern eine spezifische, im engeren Sinne erzieherische Bedeutung und Rolle gegenüber jüngeren Kindern zugeschrieben wird: Sie werden zu Fortsetzern und Stellvertretern der elterlichen Erziehungstätigkeit; sie, das heißt im Allgemeinen: ältere Schwestern. In abgeschwächter und zugleich eher generalisierbarer Form kommt diese Konstellation in der folgenden Szene aus dem Alltag des eigenen Verwandtschaftssystems zum Ausdruck: Eine ältere Frau, Mutter von fünf Kindern, hört sich die Klagen einer Enkeltochter

<sup>52</sup> Mutschler, Susanne: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Tübingen 1985, S. 46.

über die Erziehungsprobleme mit ihren zwei Kindern an. Und sie sagt: „Ihr solltet eben mehr Kinder haben. Dann ist alles leichter.“ Geschwister können offensichtlich für Geschwister eine im engeren Sinne erzieherische Bedeutung haben, die etwas Anderes ist als die allgemeine Bedeutung für einander, von der zunächst die Rede war.

Im Blick auf Geschwistererziehung im engeren Sinne ist die Frage von Interesse, welche Folgen sie für die Dynamik der Geschwisterbeziehungen hat: Ist es so, dass durch das die Elternerziehung fortsetzende und stellvertretende Handeln einer Schwester oder eines Bruders der Geschwisterbeziehung etwas verloren geht, was die Besonderheit von Beziehungen zwischen Gleich- oder Ähnlichaltrigen ausmacht: der gemeinsame Aufbau einer eigenen Kinderwelt, die sich auch als Gegenwelt zur Welt der Erwachsenen begreift? Ist es so, dass sich Kinder an ihren erziehenden Geschwistern in ähnlicher Weise abarbeiten müssen wie an ihren Eltern, dass Geschwister-Erzieher Probleme damit haben, dass sie gegenüber (jüngeren) Geschwistern ein bisschen Über-Ich repräsentieren dürfen oder müssen? Auch hierzu, insbesondere zur letzten Frage, will ich ein lebensgeschichtliches Zeugnis zitieren, um zu zeigen: Ja, das kann sein, es kann, es muss nicht:

„Als Älteste mußte ich bei der Betreuung meiner Geschwister helfen. Etwa von meinem zwölften Lebensjahr an war ich dafür verantwortlich, daß sie gekämmt waren, ihre Betten gemacht und ihre häuslichen Pflichten erledigt hatten. Manchmal mußte ich durchgreifen. Meine Aufgabe war deshalb sehr schwierig, weil ich, die ich ja selbst nicht viel älter war als die meisten von ihnen, zwischen der Rolle einer Mutterfigur und der der großen Schwester, die ihnen doch schließlich nichts zu befehlen hatte, hin- und hergerissen war.

Als ich auf die Zwanzig zuging, hatte ich die Mutterrolle satt. Ich machte meiner Mutter Vorwürfe deswegen. Ich nahm es ihr übel, daß sie keinen besseren Weg gefunden hatte, als uns alle in die Welt zu setzen und sich nicht richtig um uns zu kümmern.

So wurde sie, in diesem und in manchen anderen Punkten, für mich zum abschreckenden Beispiel. Ich war fest entschlossen, es besser zu machen. Ich wollte nicht, daß durch Kinder wieder eine Situation entstehen würde, wie wir sie erlebt hatten.“<sup>53</sup>

Hier spricht eine Geschwister-Erzieherin, eine Älteste, eine Eltern-Stellvertreterin in Sachen Erziehung im engeren Sinne. Ihr lebensgeschichtliches Zeugnis zeigt: Erziehungstätigkeit stellt für zwischenmenschliche Beziehungen einen gewichtigen Risikofaktor dar.

## 10. Die Familie als „Objekt“ pädagogischer Maßnahmen: Familienpädagogik

Der Begriff *Schulpädagogik* ist eindeutig; er beschreibt die Reflexion und Erforschung des pädagogischen Geschehens im Raum der Schule. Dem Begriff *Familienpädagogik* kommt demgegenüber eine zweifache Bedeutung zu: Er bezeichnet einerseits die Reflexion und Erforschung des pädagogischen Geschehens im Raum der Familie, andererseits aber die „Befähigung der Familie für ihre pädagogische

<sup>53</sup> Vgl. Hanika, A. u. a. (Hg.): Kinder – (k)ein Wert. Wien 1989, S. 57.

Aufgabe“<sup>54</sup>. Um diese Doppeldeutigkeit zu vermeiden, habe ich meine Überlegungen zur wissenschaftlichen Befassung mit Fragen der Familienerziehung unter den Begriff der *Familienerziehungswissenschaft* gestellt und verwende den Begriff *Familienpädagogik* für Maßnahmen zur Befähigung der Familie für ihre Erziehungsaufgabe. Diese Maßnahmen begründen eine eigenständige pädagogische Praxis, indem sie Familien – in erster Linie Eltern – gleichsam zum Objekt von Erziehung machen. Die Beschreibung und Analyse, die theoretische Reflexion und Bewertung familienpädagogischer Maßnahmen gehören in dieser Sicht zu den Aufgaben einer Familienerziehungswissenschaft.

Die Familienpädagogik (im hier gemeinten Sinne) ist älteren Ursprungs als die erziehungswissenschaftliche Befassung mit der Familie, und sie hat bis heute eine Entwicklung durchlaufen, die nur partiell von der Erziehungswissenschaft bzw. von Angehörigen pädagogischer Berufe geprägt ist. Einen der Anfänge der Familienpädagogik kann man im *Informatorium der Mutter Schul* des Jan Amos Comenius sehen, das 1630 in tschechischer und 1633 in deutscher Sprache erschienen ist. Aus der Vielfalt der seit dieser Zeit verbreiteten Maßnahmen der Familienpädagogik werden im Folgenden einige aufgelistet: Elternratgeberliteratur (in der Vergangenheit in hohem Maße von Ärzten, in den letzten Jahrzehnten häufig von Psychologen und Therapeuten verfasst); „Elternschulen“; Erziehungs- sowie Ehe- und Familienberatungsstellen; Elternbriefe; „Elternführerschein“; Elternarbeit vom Kindergarten und von der Schule aus; „Hilfen zur Erziehung“ entsprechend dem KJHG; Elterntrainingsprogramme (zum Beispiel Triple P: Positive Parenting Programme); Kinder- und Jugendliteratur; Fernsehsendungen für Eltern (z. B. *Die Super Nanny*).

Für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen von Maßnahmen der Familienpädagogik sind unter anderen die folgenden Fragen relevant:

- Welche erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände und Wissensformen werden in den familienpädagogischen Maßnahmen aufgegriffen?
- Wie wird dieses Wissen verwendet und ggf. transformiert (zum Beispiel in Gestalt von „Rezepten“)?
- Welche Vorstellungen von „Erziehung“ werden in den familienpädagogischen Maßnahmen transportiert?
- Wie werden die familienpädagogischen Maßnahmen von den betroffenen Eltern aufgenommen, wie „wirken“ sie?

Fragen dieser Art beschreiben Themen empirischer Forschung. Und sie fordern die Erziehungswissenschaft in ihrer Funktion als kritische Instanz heraus. Auch hierzu will ich einige Fragestellungen benennen:

- Werden die familienpädagogischen Maßnahmen den besonderen Merkmalen der Familie als sozialem Ort der Erziehung gerecht (vgl. Abschnitt 2)?
- Berücksichtigen sie die gut begründete Auffassung, dass (dauerhafte) „Beziehungen erziehen“ (vgl. Abschnitt 3)?

<sup>54</sup> Heinen, Anton: Familienpädagogik. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Hg. von F. X. Eggersdorfer u. a. Teil III, Band 1. München 1934, S. 3–71, hier S. 7.



- Berücksichtigen sie, dass elterliches Verhalten in der Lebens- und Erziehungsgeschichte einer Person tief verankert ist?
- Stellen sie in Rechnung, dass es „eine groteske Vorstellung [wäre], zu wähnen, die Familie könne von außen her, etwa durch eine Lehre, für ihre pädagogische Aufgabe befähigt werden“<sup>55</sup>?

## 11. Forschungsperspektiven

In den vorausgegangenen Abschnitten sind Themen und Fragen einer Familienerziehungswissenschaft erörtert worden. Auf diesem vorläufigen Rundgang wollte ich aufzeigen, dass die Befassung mit Fragen der Familienerziehung die Erziehungswissenschaft vor fruchtbare Herausforderungen stellt.

Die wichtigste Herausforderung liegt darin, der Familie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung den zentralen Stellenwert einzuräumen, der ihr als dem im Lebenslauf ersten und für den Lebenslauf wirksamsten sozialen Ort der Erziehung (nach wie vor) zukommt.

Zweitens fordert das Thema Familienerziehung dazu heraus, die Theorie(n) der Erziehung aufs Neue zu durchdenken; die Formel „Beziehungen erziehen“ ist dafür ein Beispiel.

Eine dritte Herausforderung betrifft die Wahl der Forschungsmethoden. Sie müssen den besonderen Merkmalen der Familie und der Familienerziehung gerecht werden. Das heißt zunächst einmal: Sie sollten geeignet sein, die alltägliche Gestaltung und subjektive Erfahrung des personorientierten Kommunikationsgeschehens in Familien zu erfassen und die Bedeutungen aufzuspüren, die dieses Geschehen für die beteiligten Personen gewinnt. Hierzu bedarf es einer sensiblen Beobachtung und Gesprächsführung, einer Situations- und Texthermeneutik. Eine Ausweitung des Methodenarsenals wird nahe gelegt, wenn Familie und Familienerziehung unter dem Blickwinkel ihrer gesellschaftlichen Kontextbedingungen zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft gemacht wird. Historische und kulturvergleichende Familienforschung, Sozialberichterstattung über Familien und Kinder und Jugendliche, Enqueteforschung (zum Beispiel über Einstellungen von Jugendlichen) – diese makrostrukturell bzw. quantitativ orientierten Ansätze bieten für die Familienerziehungswissenschaft eine wichtige Datengrundlage. Es scheint mir jedoch für eine erziehungswissenschaftliche Familienforschung erforderlich, die genannten Forschungsansätze so zu ergänzen, dass die nicht verallgemeinerungsfähigen Aspekte des personorientierten Erziehungsgeschehens in Familien (im Sinne des an erster Stelle benannten Zugangs) Beachtung finden. Beispiele dafür gibt es in der historischen Forschung in Gestalt der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung<sup>56</sup>, in der kulturvergleichenden Forschung in

<sup>55</sup> Heinen (wie Anm. 54).

<sup>56</sup> Vgl. zum Beispiel Mutschler (wie Anm. 52).

Gestalt von lebensgeschichtlichen Interviews<sup>57</sup> und in der Enqueteforschung in Gestalt von Fallstudien bzw. Einzelporträts oder Einzelinterviews<sup>58</sup>. Diese Beispiele belegen, dass die Verbindung der verschiedenen genannten Forschungsmethoden möglich und fruchtbar ist: Lebenslagen und gesellschaftliche Verkehrsformen, Zeitgeistphänomene und demografische Entwicklungstrends werden erfasst und als Kontextbedingungen der Familienerziehung interpretiert; zudem aber wird erkundet, in welcher Weise diese Kontextbedingungen von den beteiligten Personen subjektiv (und intersubjektiv) verarbeitet und gedeutet und auf diesem Wege für die Gestaltung und Erfahrung des Erziehungsgeschehens in Familien relevant werden.

Was für die erziehungswissenschaftliche Untersuchung der Bedeutung (oder auch „Wirkung“) gesellschaftlicher Kontextbedingungen auf das Erziehungsgeschehen in Familien gilt, das gilt entsprechend für die Untersuchung der Bedeutung (bzw. Wirkung) des Erziehungsgeschehens in der Familie auf den Bildungsgang und die Lebensgeschichte der beteiligten Personen (siehe Abschnitt 7). Auch in dieser Hinsicht ergeben quantitativ orientierte und längsschnittlich angelegte Studien eine wichtige Datengrundlage, um die Familie als besonderen sozialen Ort der Erziehung (auch in seinen Differenzen gegenüber und in seinen Wechselbeziehungen zu Orten der berufsförmigen Erziehung) zu beschreiben und auf der Grundlage einer Typologie von Beziehungs- und Erziehungsmustern zu einem Verständnis unterschiedlicher Konfigurationen zu gelangen. Auch hierbei muss sich jedoch die erziehungswissenschaftliche Forschung in ihrer Methodenwahl der Herausforderung stellen, die Unverwechselbarkeit und Nichtverfügbarkeit der beteiligten Personen und das auf die „ganze Person“ bezogene Kommunikationsgeschehen in Familien ernst zu nehmen. Siegfried Bernfeld, der ansonsten mit stark verallgemeinernden und polemisch gefärbten Analysen der (destruktiven) Wirkungen der seelischen Dynamik in der erzieherischen Paarbeziehung auf die ontogenetische Entwicklung hervorgetreten ist, hat dazu die folgenden bemerkenswerten Sätze geschrieben:

„Zwei chemische Stoffe in demselben Mischungsverhältnis, unter den gleichen Bedingungen an Druck, Temperatur usw. zusammengebracht, verbinden sich immer in der gleichen Weise, immer zum gleichen Resultat [...] Denn jenes H und O [...] hat keine Geschichte [...], sie reagieren, wie H und O zu reagieren pflegen. Zwei Kinder aber, die man der identischen Maßnahme aussetzt, können gleichartig reagieren; es ist dies aber nicht gewiß, denn jedes von ihnen hat eine andere Geschichte gehabt, und die Geschichte, die ganze Geschichte des Individuums wirkt auf die Handlung, auf jede psychische Reaktion. Und die Prognose wird in höchstem Maße unsicher. Ich weiß niemals genau, wie sich das Kind in der geplanten Erziehungssituation benehmen wird, ich weiß nicht, wie sie auf es wirken, wie lange die Wirkung dauern, was ihr schließlicher Erfolg in dreißig Jahren sein wird. Und nicht einmal die Kenntnis der Geschichte des Individuums wird die Sicherheit der Prognose beträchtlich beeinflussen.“<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Vgl. zum Beispiel Liegle, Ludwig/Bergmann, Theodor: *Krise und Zukunft des Kibbutz*. Weinheim/München 1994.

<sup>58</sup> Vgl. zum Beispiel Deutsche Shell (Hg.): *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000.

<sup>59</sup> Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Frankfurt a. M. 1967, S. 146.